INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

GROUPE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

LA PLACE DE L’ORAL DANS LES ENSEIGNEMENTS À L’ÉCOLE PRIMAIRE

Contribution au rapport annuel de l'IGEN (Rapport 2000)

Le premier chapitre du rapport de l'IGEN pour l'année 2000 porte sur l'oral dans les enseignements. Pour rédiger ce chapitre, les rapporteurs ont notamment fait appel aux contributions des groupes permanents de l'IGEN. On trouvera ci-dessous la contribution du groupe de l'enseignement primaire, établie à partir d'enquêtes réalisées au cours de l'année 1998-1999.

INTRODUCTION

L'enquête sur la place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire, conduite dans neuf académies durant l'année scolaire 1998-99, a conjugué deux démarches :

- une étude des attentes de l'institution, telles qu'elles s'expriment depuis un siècle dans les programmes et les instructions officielles, mais également telles que les traduisent les rapports d'inspection.
- une enquête sur le terrain : des IEN exerçant en circonscription rurale, en circonscription ZEP et en circonscription urbaine ont enquêté, seuls ou avec l'inspecteur général intervenant dans l'académie, dans deux classes par cycle, l'une considérée comme banale, l'autre comme dynamique dans le domaine de la pédagogie l'oral. Des observations ont également été conduites en CLIS et en SEGPA, mais en nombre insuffisant pour être exploitées utilement. Par ailleurs, les enseignants concernés par ces visites ont accepté de présenter leurs pratiques dans le domaine de l'oral à partir d'un questionnaire écrit. Les protocoles d'enquête sont présentés en annexe.

Les visites de classes ont porté sur au moins deux séquences différentes explicitement demandées aux maîtres et visant :

- l'oral en tant que tel : "l'oral à apprendre" devait être au centre d'une séquence ayant pour objectif explicite l'enseignement d'une situation de communication ou de langage spécifique, l'évaluation devant porter, au moins pour partie, sur la capacité à utiliser le langage dans une situation déterminée ;

- l'oral vecteur des apprentissages : "l'oral pour apprendre" devait être observé dans une situation où l'oral permet de construire les apprentissages et constitue en même temps un objet indirect d'apprentissage, visant à un enrichissement lexical et plus généralement à une amélioration des capacités langagières.

Cette distinction concernait toutefois davantage l'élémentaire que la maternelle où elle n'est pas réellement pertinente.

Enfin, on a également recherché des séquences où la communication a pour objet l'organisation de la vie de la classe ou de l'école.

Dans le questionnaire qui leur a été adressé, les enseignants d'école élémentaire ont choisi les situations de communication et de langage auxquelles ils font appel fréquemment, ceux d'école maternelle, les compétences qu'ils travaillent régulièrement. Ils ont précisé :

- selon le cas, les compétences visées ou les situations mises en œuvre ;

- la fréquence retenue ;

- l'insertion de chaque situation dans la programmation annuelle ou de cycle ;
- les supports et outils employés ;
- les difficultés ou les obstacles rencontrés ;
- leur avis personnel sur l'efficacité du travail.

L'analyse des rapports d'inspection visait surtout à préciser, au travers des remarques faites et des conseils donnés, la représentation que les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) se font de l'enseignement de l'oral. Les observations de classes avaient pour objet de repérer des exemples de pratiques intéressantes ou innovantes.

L'oral dans les enseignements à l'école primaire est étudié au travers de l'ensemble de ces données : instructions officielles depuis 1880, rapports d'inspection, analyse des pratiques dans les écoles maternelles et élémentaires de l'échantillon retenu, précisions et commentaires apportés par les enseignants sur le questionnaire qui leur avait été adressé. Pour autant, ce rapport ne cherche pas à rendre compte de façon exhaustive de la réalité quotidienne des classes, mais plutôt à étudier des pratiques et repérer ce qui en fait l'efficacité ou la faiblesse. Il faut noter que les remarques concernant l'école maternelle concernent les petites, moyennes et grandes sections, et non spécifiquement sur les sections d'enfants de deux ans qui pourraient requérir une étude particulière.

Les observations sont influencées par le regard des inspecteurs et par le souci des enseignants de répondre à la demande qui leur était faite : bien souvent les enseignants ont adapté leurs pratiques aux exigences de l'enquête et mis en place des séquences qui leur paraissaient répondre aux attentes ; de même, les observateurs ont interprété les classes en fonction de l'idée qu'ils se font d'une "pédagogie de l'oral".

Pour la plupart des inspecteurs de l'Éducation nationale, il y a pédagogie de l'oral lorsque les objectifs visés, le dispositif didactique et le déroulement de la séquence privilégient une situation de discussion entre les élèves, animée plutôt que dirigée par l'enseignant. Les caractéristiques d'une bonne pédagogie de l'oral sont énoncées de manière explicite dans la plupart des observations :

- le thème choisi doit permettre une "vraie" discussion ;
- le plus grand nombre d'enfants possible doit participer à la discussion ;
- l'enseignant doit animer la discussion sans se substituer à ses élèves.

Il faut également, mais ce n'est pas explicite chez tous les inspecteurs, que le maître soit attentif à la correction des énoncés, qu'il conduise ses élèves à se rapprocher de la norme ou à enrichir leurs propositions. On voit donc que les objectifs sont d'abord centrés sur la communication et seulement en second lieu sur la qualité (richesse et norme) du langage utilisé.

Les enseignants sollicités ont été intéressés, mais surpris par la commande passée. En effet, la pédagogie de l'oral, même si elle apparaît dans les instructions officielles en vigueur, n'est pas une préoccupation centrale à l'école primaire. De fait, à l'école élémentaire, l'oral a pâti depuis la fin des années 1980 de l'attention prioritairement portée à l'écrit, à la lecture d'abord, puis à la production de textes. Les enseignants concernés par l'enquête, loin de

récuser la demande qui leur était faite, ont tenté de traduire leurs pratiques ordinaires, centrées sur l'écrit, dans les catégories nouvelles qui leur étaient proposées.

La pédagogie de l'oral qu'ils ont présentée renvoie, en fait, à trois types de situations classiques qui, jusqu'à présent, ont rarement été considérées comme relevant d'une pédagogie spécifique de l'oral :

- *des séquences semblant mettre en jeu des arts et techniques de la voix,* traditionnelles à l'école : la récitation de poèmes, la lecture à haute voix de textes, la récitation ou la lecture de dialogues extraits des lectures suivies, voire leur théâtralisation ;

- *des moments de discussion collective* portant sur la vie de l'école (réunion de régulation, conseil de classe, conseil de coopérative…) ou sur les apprentissages en cours (discussion sur un travail fait, sur l'élaboration ou l'évaluation d'un projet, etc.) ;

- *des moments de dialogue didactique* relevant des processus fondamentaux de l'école et rarement désignés, jusqu'ici, comme constituant une pédagogie de l'oral :

  * dialogues entre le maître et les élèves permettant l'explicitation de la consigne,

  * élaboration orale, plus ou moins guidée par le maître et plus ou moins collective, des réponses à une question ou à une situation problème,

  * dialogues entre le maître et un élève permettant à l'enseignant de corriger une erreur de l'élève, d'amener ce dernier à la corriger, qu'il s'agisse d'une erreur de contenu ou de démarche, ou, parfois, de formulation.

À l'école maternelle, ces trois types d'activité s'enrichissent de séquences centrées sur l'acquisition du langage en tant que tel dans ses dimensions linguistiques et discursives.

Les inspecteurs généraux tiennent à souligner l'engagement des maîtres et des inspecteurs qui ont participé à l'enquête ainsi que la qualité de leurs contributions alors même que le sujet et les méthodes de travail proposées, un peu inhabituelles, pouvaient déconcerter. Ils tiennent à les en remercier.

LA PLACE DE L'ORAL DANS LES INSTRUCTIONS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, APPROCHE HISTORIQUE

Dès les premières lois scolaires de la IIIe République, la parole occupe une place ambiguë dans les textes ministériels qui fixent les objectifs et les programmes de l'école primaire. À un enseignement centré sur le "réciter-lire" se substitue l'apprentissage des pratiques élémentaires de la culture écrite. Désormais, il s'agit d'écrire et de lire, de compter, de rédiger. Le législateur espère bien sûr parvenir à une alphabétisation généralisée, qui devait se réaliser dans les années qui précèdent la Grande Guerre ; il cherche aussi à substituer à la culture traditionnelle des campagnes, transmise par ouïe dire et "voir faire", la culture moderne qui s'acquiert dans les manuels quasi encyclopédiques de l'école primaire. Il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant. Les instructions officielles de 1882 et 1887 sont à cet égard parfaitement explicites : l'histoire, la géographie, les sciences, l'hygiène sont, d'abord, des lectures à faire

et des résumés à rédiger. Et les leçons de lecture ou de rédaction ne sauraient être désintéressées : elles doivent enseigner des connaissances, former le jugement et la sensibilité.

En même temps, les hommes qui inventent cette nouvelle école primaire savent que l'on ne peut former de jeunes enfants plongés dans les modes de vie traditionnels des terroirs ou des quartiers populaires comme l'on éduque ceux qui sont nés dans les familles bourgeoises des villes. Ils sont assurés que l'école primaire doit se donner un style propre, adapté à sa mission et à son public. Pour eux, la culture de l'écrit est un objectif à atteindre plus que le sol naturel des apprentissages. Dès lors, la parole doit trouver sa place dans l'école primaire, moins comme un enseignement spécifique[1] que comme le vecteur des apprentissages, y compris de ceux qui ne relèvent que de l'écrit.

Ainsi, c'est le dialogue pédagogique, pour reprendre une expression usuelle dans les textes de cette époque, qui est au coeur de la didactique du primaire. Les instructions de 1887 en donnent une définition qui fera recette puisqu'elle sera reprise dans celles de 1923 et même dans celles de 1972 : "La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées"[2]. On voit qu'il ne s'agit ni de s'enfermer dans le modèle du préceptorat (le maître est en face d'une classe, non d'un élève singulier), ni dans celui de la tradition orale (parler ne doit pas conduire à mémoriser pour réciter mais à "échanger des idées"). Les rédacteurs des programmes et instructions savent que la principale difficulté réside dans l'opacité de la langue de l'école pour des élèves qui ne sont pas familiers des tours et des expressions de la langue des livres ni même du français que peu d'entre eux parlent à la maison. Le dialogue est le seul moyen de s'assurer que l'enfant s'approche des représentations véhiculées par la langue (des "idées") et de la signification des mots qu'ils utilisent.

Lorsque le projet d'acculturation est ambitieux, c'est-à-dire lorsque la langue et la culture de l'école sont très éloignées de la langue et de la culture ordinaires des populations concernées, l'écrit ne saurait suffire, il doit être appuyé sur une pratique régulière et exigeante de l'oral. Un survol rapide de la succession des programmes et instructions de 1882 à 1995 montre que cette règle est relativement générale. Chaque fois que le système éducatif français est confronté à de nouveaux défis, il redonne à l'oral une place plus grande. C'est vrai en 1972 lorsque l'on prend conscience, à l'occasion de la secondarisation des grandes classes du primaire, cours supérieurs et cours complémentaires, que l'école primaire n'est pas suffisamment exigeante dans ses objectifs et dans son travail. C'est vrai depuis 1995 lorsque l'on prend conscience que la politique conduite dans les zones d'éducation prioritaire ne suffit pas à combler l'écart entre les résultats des écoles concernées et le reste du système scolaire.

Par contre, cette attention au dialogue pédagogique perd en intensité lorsque l'école se sent confortée dans ses choix antérieurs et se satisfait des progrès qu'elle enregistre. C'est le cas des instructions de 1923 ou de 1937, mais aussi de celles qui se succèdent entre 1977 et

---

[1] Il ne s'agit pas de former des rhéteurs ni même d'initier les élèves aux subtilités de la conversation mondaine.
[2] Arrêté du 27 juillet 1882. Programmes annexés au règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques (d'après André Chervel, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, tome 2, *1880-1939*, Paris, INRP et

1985. C'est alors l'écrit qui, à nouveau, prend le pas sur toutes les autres modalités de transmission des connaissances et l'oral se met à son service exclusif.

On peut en prendre la mesure dans les si célèbres instructions de 1923. Elles restent, pour l'école française, une sorte de modèle dont la pérennité[3] n'a jamais été égalée. Publiées au moment où les lois Ferry ont obtenu les résultats qu'elles escomptaient (scolariser tous les enfants sans exception pendant au moins six ans), elles proposent de sortir de la conception "concentrique" de l'enseignement[4] qui prévalait jusque là et d'établir un cursus linéaire étalant sur la totalité de la scolarité obligatoire les différentes parties des programmes. Confiantes dans la compétence des maîtres, elles font l'hypothèse qu'il est possible d'apprendre à lire et à écrire à un enfant en quelques mois pendant le premier trimestre du cours préparatoire. La lecture puis l'écriture peuvent donc devenir les instruments de tous les autres apprentissages. Rédigées au moment où la France bascule dans un monolinguisme généralisé, elles peuvent ignorer les problèmes des quelques régions encore bilingues et donc, se contenter de recommander de corriger les accents des terroirs ou des faubourgs d'enfants perçus comme sachant déjà le français lorsqu'ils arrivent au cours préparatoire.

Certes, les instructions de 1923 font révérence au style de l'école primaire en reprenant mot à mot le texte de 1887 sur la nécessité du dialogue pédagogique entre le maître et les élèves. Mais elles abandonnent l'idée que la langue orale suffise, à elle seule, à construire des apprentissages efficaces, même avec de jeunes enfants[5] . Si la parole joue un rôle autre que celui de la maïeutique ordinaire, c'est seulement pour soutenir les deux grands axes de la vie de la classe : la lecture et la rédaction des textes.

La lecture à haute voix (expressive), la récitation sont en quelque sorte le parachèvement d'un apprentissage qui commence au cours préparatoire. On fait appel à la voix pour manifester dans l'activité de tout le corps que l'enfant s'est bien approprié le sens des textes lus. Il s'agit moins d'un contrôle du maître que du constat fait par le jeune lecteur lui-même que la lettre et l'esprit du texte lui appartiennent. Dans l'élocution, la démarche est symétrique. Il s'agit de forcer la parole jusqu'à ce qu'elle devienne aussi sûre et aussi correcte que l'écriture. Alors, mais alors seulement, la rédaction devient un geste simple, l'aboutissement d'une éducation de la langue, la voix enfin disciplinée. Il n'y a pas de place, dans les instructions de 1923, pour une pédagogie de l'oral au sens où elle existait dans celles de 1882 et 1887.

Il faut attendre la crise des années 1960 et les réflexions de la commission Rouchette pour que l'oral revienne en force dans les instructions officielles. C'est le cas en 1972. Toutefois la conception qui se révèle dans ces textes ressemble peu à celle qui prévalait à la fin du XIXe siècle. Il s'agissait alors de faciliter une transition souple entre les deux mondes antithétiques

---

Economica, 1995, pp. 103-4).

[3] On s'y est référé pendant cinquante ans.

[4] Cette conception est liée à l'impossibilité de contraindre tous les élèves à une fréquentation complète du cursus. Dès le premier niveau (élémentaire), l'enfant a une vision rapide de toutes les connaissances prévues par les programmes. Au second niveau (moyen), il approfondit les mêmes contenus. Ainsi, s'il quitte prématurément l'école, il dispose tout de même d'un premier bagage cohérent.

[5] À cet égard, il est intéressant de noter que, depuis les instructions de 1908 déjà, la section enfantine ou l'école maternelle ne sont plus conçues comme des lieux d'apprentissage mais comme des lieux d'éducation : "L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : c'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme des dangers de la solitude dans u abri malsain." (Instructions relatives aux objectifs et aux programmes de l'école maternelle, 16 mars 1908, d'après *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Textes officiels présentés et annotés par Jean-Noël Luc, Paris, Economica et INRP, 1982).

des cultures orale et écrite. Il s'agit maintenant de faire de la communication une "discipline" de l'école primaire et, de la "langue orale", un instrument que l'on peut "entraîner"[6].

Fidèle à une logique qui, dans tous les apprentissages, alterne moments d'imprégnation et moments de structuration, les instructions distinguent d'un côté les multiples occasions d'échange qui surgissent dans la classe et que le maître est chargé de faciliter, de l'autre les moments d'entraînement plus ou moins systématiques de la langue orale qu'il faudra programmer dans l'emploi du temps.

Les premières permettent de créer un climat plutôt qu'un style didactique. En effet, la communication apparaît comme le substrat authentique de toute activité langagière. Elle seule peut donner sens aux échanges de parole de la classe, qu'ils visent à enseigner des connaissances ou à réguler les relations interpersonnelles. Elle seule peut rassembler, autour d'une même forme didactique, les enfants de tous les milieux sociaux, particulièrement ceux qui ressentent les exercices scolaires comme des situations artificielles dont ils refusent la contrainte.

Les moments d'entraînement relèvent de situations discursives spécifiques : les moments de délibération et les exposés. Chacun reconnaît là deux exercices majeurs de la pédagogie Freinet. C'est, pour l'enfant, l'occasion de structurer sa syntaxe et son lexique dans un contexte parfaitement défini dont il peut éprouver, quasi physiquement, toutes les contraintes. Celles-ci ne lui sont plus imposées par des exercices, elles deviennent naturelles. De la pédagogie des langues étrangères, alors en plein développement en France, les auteurs ont retenu avec les exercices structuraux un autre type d'entraînement oral, celui-ci dévolu à l'enseignement grammatical. Il devrait permettre à l'enfant de passer plus facilement du registre relâché au registre soutenu de sa langue et de jongler avec les pronominalisations complexes ou les concordances de temps.

Bref, avec les instructions officielles de 1972, l'oral a trouvé un espace neuf. On en devine bien les raisons. D'une part, elles introduisent dans l'École des comportements sociaux fortement valorisés par l'effervescence de la parole qui a prévalu tout au long des dernières instructions de 1977 (cycle préparatoire), de 1978 (cycle élémentaire) et de 1980 (cycle moyen) innovent peu sur le fond. Elles se contentent de transposer les propositions des textes précédents dans le langage neuf de la "pédagogie par objectifs". Exprimée sous la forme d'une succession de compétences, la discipline de la communication orale perd en occasions d'échanges et gagne en situations d'entraînement. Les diverses pratiques sociales de l'oral, qu'elles soient scolaires ou non scolaires, sont distribuées dans les différents cycles : au CP on doit pouvoir, par exemple, commenter un événement ou expliquer un itinéraire à un camarade, au CE, mener à bien une enquête ou présenter le mode d'emploi d'un instrument, au CM formuler ses émotions à propos d'un spectacle, etc. Comme chaque fois qu'un champ disciplinaire nouveau se constitue, on ne manque pas d'en détailler les multiples facettes et de nourrir les programmes jusqu'à épuiser les possibles[7]. Il convient de se souvenir que les années 1970 sont celles de la naissance des didactiques de

---

[6] Le titre du paragraphe correspondant est significatif : "Activités de communication. Échanges oraux et entraînement oral" (Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire, 4 décembre 1972, d'après André Chervel, *op. cit.*, t. 3, p. 214-217).

[7] Il est intéressant de noter que cette expansion semble connaître un coup d'arrêt avec les programmes de 1980 qui paraissent, de ce point de vue, nettement en retrait par rapport à ceux de 1977 et 1978.

l'école primaire. Les instructions officielles ne manquent pas d'enregistrer cette évolution importante de la réflexion pédagogique qui substitue une logique de stabilisation des avancées à une logique de conquête des nouveaux publics.

Avec les textes de 1985, cette tendance s'accentue : les quelques lignes consacrées à la pratique de la langue orale visent plus à la maîtrise de son usage qu'à sa "libération" ou même à l'entraînement de ses formes sociales les plus usitées[8]. Du CP au CM, on voit l'enfant structurer progressivement son articulation, ses phrases et ses différentes formes discursives pour terminer par un entraînement à l'exposé. Il est intéressant de noter comment ces textes renouent avec les progressions caractéristiques des instructions de 1923 en allant des éléments constitutifs aux objets linguistiques complexes. En fait, au moment où tous les regards se tournent vers ces adultes illettrés qui sont allés à l'école mais ne savent pas lire, l'écrit reprend tous ses droits. Après avoir été transformé en discipline, l'oral, peu soutenu par des maîtres mal formés à son enseignement, perd du terrain dans les classes comme dans les textes officiels. Il est à cet égard important de remarquer le peu de place qu'il tient dans le document publié par la Direction des écoles en 1992 sous le titre *Maîtrise de la langue*.

En fait, il faut attendre les textes de la décennie 1990 pour voir l'oral trouver une place nouvelle dans la réflexion ministérielle. Dix ans d'efforts ininterrompus en faveur de la lecture[9] ont certes porté des fruits importants que reflète le bon niveau de la France dans les comparaisons internationales. Ils n'ont pourtant pas diminué l'écart entre élèves des milieux défavorisés et les autres. L'idée se fait jour que, bien avant d'apprendre à lire, les élèves devraient apprendre à se familiariser avec les usages complexes du langage, ceux précisément qu'utilise l'école. C'est le sens des textes consacrés à l'école maternelle dans les programmes et instructions de 1995. En distinguant nettement la communication de l'acquisition du langage, en mettant l'accent sur la manipulation du récit, on souligne la nécessité d'un apprentissage de la langue orale en amont comme en aval de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, on ne le conçoit plus comme l'accumulation de savoir-faire linguistiques élémentaires. On insiste plus sur la manière dont l'enfant, en parlant, structure ses connaissances que sur la correction de son expression.

Il reste à penser l'oral tout au long de la scolarité comme le dialogue par lequel les représentations des élèves, quel que soit le capital culturel dont ils ont hérité, se rapprochent de celles des adultes qui les enseignent. Ce serait là retrouver l'esprit des instructions de 1887 dans une conjoncture qui n'est pas sans ressemblances. En effet, les maîtres de la IIIe République se trouvaient face aux enfants des campagnes françaises dont ni la langue ni les représentations ne répondaient aux connaissances que l'École souhaitait leur transmettre. Dans les secteurs d'éducation prioritaire des banlieues des grandes villes les maîtres d'aujourd'hui retrouvent les mêmes écarts. La volonté exprimée en 1989 par le législateur de ne laisser sortir de l'école aucun enfant sans qualification exige certainement l'aboutissement d'une réflexion sur ce point. C'est précisément celle qui s'est engagée ces dernières années.

---

[8] Le terme "maîtrise de la langue" est maintenant régulièrement utilisé et charpente la réflexion ministérielle. Il vise prioritairement la maîtrise de la langue écrite, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture.

[9] Le rapport Migeon (1989) ouvre à cet égard une période particulièrement caractéristique marquée par la succession des actions sur la lecture.

ANALYSE DE RAPPORTS D'INSPECTION

Les rapports d'inspection traduisent l'interprétation que font les inspecteurs de l'Éducation nationale des programmes et instructions autant que des réalités des classes dont ils rendent compte. Étudier la fréquence dans les rapports de tel ou tel type de remarques ou de conseils fait apparaître les points sur lesquels s'exerce en priorité leur vigilance.

Une attention centrée sur la communication dans la classe

L'examen global des remarques des inspecteurs, tous cycles confondus, met en évidence plusieurs points :

- un rapport sur quatre soit ne fait aucune mention de l'oral, soit l'évoque sans précision ;

- les conseils sont sensiblement moins nombreux que les simples mentions de l'oral ;

- les mentions et conseils ayant trait à la communication dans la classe sont très fréquents ;

- la langue employée par les maîtres comme par les élèves retient peu l'attention ;

- "l'oral à apprendre" fait l'objet d'un nombre restreint d'observations (sinon en maternelle) ;

- "l'oral pour apprendre", qu'il s'agisse de passer à l'écrit ou de l'améliorer, d'expliciter des consignes, de mettre en place des apprentissages en français ou dans les autres disciplines est très fréquemment l'objet de remarques et conseils des IEN ;

- on ne trouve jamais ou presque jamais de référence aux instructions officielles, d'indications bibliographiques ou de recommandations à un maître de participer à un stage de formation continue.

Tout se passe donc comme si on s'intéressait plus à l'organisation de la communication au sein de la classe, qui semble résumer toute approche de l'oral en tant que tel dans les enseignements, et aux apprentissages des différentes disciplines, dont l'oral constitue l'un des vecteurs, qu'à l'apprentissage de la langue orale proprement dite et de son maniement. Cette constatation globale est néanmoins à nuancer selon les cycles.

Les éléments relevés par les inspecteurs, les formules qu'ils emploient méritent qu'on s'y attarde, notamment dans les domaines suivants :

L'organisation des échanges

L'importance attachée à la communication se traduit notamment dans l'attention portée à l'organisation des échanges. Les inspecteurs de l'Éducation nationale veillent particulièrement :

à ce que les élèves puissent s'exprimer : *"la discipline de la communication est excellente", " parole du maître : bon contact avec les élèves, bonne gestion du groupe" : "la maîtresse parle trop, les élèves pas assez", "exprimons-nous", "la parole accordée aux enfants...", "réelle coopération des élèves", "les enfants sont mis en confiance et participent volontiers", "Mme x attachée à l'expression enfantine" ;*

- à ce que chacun ait l'occasion de prendre la parole *: "Mme x permet à chacun de s'exprimer", "les enfants s'expriment volontiers. Ils sont tous sollicités", "tous les enfants*

ont bien participé", "Mme x prend soin de donner la parole à chacun et organise le discours" ;

- aux échanges entre élèves : *Mme x met l'accent sur la prise de parole et le développement des interactions entre enfants", "les enfants conversent, échangent", "conversation entre enfants", "l'espace collectif favorise les échanges en commun", "échange duel en binôme" ;*

- à la prise en compte de la parole des élèves : *"les propositions enfantines, souvent inattendues, sont bien valorisées, exploitées", "j'apprécie que Mme Y sache intégrer les réflexions des enfants" ;*

- à la spontanéité des échanges, à l'authenticité des situations : *"la participation orale est spontanée", les discussions au sein des groupes sont authentiques", "la présentation de livres de bibliothèque donne l'occasion d'échanges authentiques".*

La place de l'oral dans les apprentissages

"L'oral pour apprendre" appelle de nombreux commentaires des inspecteurs qui recherchent une amélioration des conditions du dialogue pédagogique :

- Les consignes font l'objet de remarques très fréquentes : *"La consigne est claire", "Les consignes explicites sont rapidement exécutées", "doubler les consignes orales d'un écrit au tableau".* Les IEN portent également un regard très favorable sur la reformulation par les élèves des consignes données.

- L'explicitation par les élèves de leurs démarches est souvent encouragée : *"Il s'agit de rechercher et de se montrer capable d'expliquer à la classe la procédure utilisée"* ou bien : *"verbalisation par les élèves de leurs stratégies".* Les inspecteurs insistent également sur l'importance d'un bilan collectif pour confronter les approches, élaborer une synthèse, faciliter la mémorisation : *"la participation active au bilan collectif terminal", "le constat collectif terminal", "nécessité de synthétiser oralement en fin de séquence"*. Au cycle 3 on relève ce conseil : *"prendre 10 mn à la fin de la leçon pour construire un discours, un procès verbal une synthèse : qu'a-t-on fait ? qu'a-t-on appris ? que faut-il retenir d'important ? "*

- La description des séquences traduit fréquemment la place importante du dialogue pédagogique dans la conduite de divers apprentissages : *" l'oralisation devant les autres élèves est nécessaire", "l'exploitation orale est bonne", "la verbalisation de l'activité est conduite sur le mode question-réponse ;"* mais ce type d'observation ne s'accompagne pas nécessairement de commentaires sur la nature des questions ni sur le rôle de l'oral pour faire préciser et structurer le raisonnement ; on lit pourtant des remarques sur l'activité des élèves : *"l'enseignant a su amener les élèves à s'exprimer et à s'engager individuellement et ou collectivement sur la résolution de petits problèmes."*

- La préparation orale du passage à l'écrit est une préoccupation centrale en grande section et au CP. Les inspecteurs citent l'entraînement à la discrimination des phonèmes, la mise en évidence des rapports grapho-phonologiques, la dictée à l'adulte, la lecture par un enfant d'un texte préparé, avec parfois la recommandation de revenir au sens de l'écrit et de ne pas rester au seul niveau de la vérification. Ainsi, par exemple, dans une classe de CP-CE1 *: "les*

mots d'un texte sur l'automne sont étudiés dans leurs correspondances grapho-phonétiques […] avec des étiquettes, on s'entraîne ensuite à faire des phrases."

Les objectifs d'amélioration des capacités langagières et discursives sont moins présents

L'objectif d'amélioration des capacités langagières est rarement explicite, même à l'école maternelle, malgré l'insistance des programmes de 1995 qui distinguent *Apprendre à communiquer*, relié au chapitre *Vivre ensemble*, et *Apprendre à parler et à construire son langage*. On relève néanmoins dans les rapports du cycle 1 quelques observations en ce sens :*"séance collective où les compétences de locution sont bien travaillées en groupe", "jeu de langage classique qui gagnerait à déboucher sur une activité de communication".*

On trouve également peu de références à l'intelligibilité de la parole de l'enfant, à la clarté de l'élocution, au rôle de l'intonation ou du geste. Les remarques ou conseils, lorsqu'ils sont explicites, concernent principalement l'enrichissement du lexique *("Alternance écoute / production vocale avec enrichissement du vocabulaire autour de la motricité"* ou bien dans un CM1 de ZEP *: "nous avons observé les difficultés de compréhension des élèves, conséquence inhérente à la pauvreté de la langue. Au niveau de la classe, concrètement, l'action quotidienne doit viser l'enrichissement du vocabulaire."* Dans une classe de l'AIS : "*la remédiation porte sur le vocabulaire").*

Les compétences d'écoute ou celles de travail sur la syntaxe et la structure du discours (*exemple au cycle 3* : *"Utilisation des moments de langage pour construire des compétences telles que l'écoute, l'attention, la possibilité de narrer, conter, décrire…")* sont rarement évoquées*.* Pourtant on cite, à partir du cycle 2 surtout, les capacités d'argumentation : *"confrontation des points de vue", "l'enseignant entraîne les enfants à faire des hypothèses, à argumenter", "synthèse en plénière".*

Peut-être les inspecteurs sont-ils toujours influencés par l'approche qui prévalait dans les instructions de 1977 : *"Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les "modèles" adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options".* Pour autant les rapports insistent peu sur le caractère modélisant de la langue du maître. Les remarques, peu fréquentes, concernent l'atmosphère de classe que créent les interventions du maître plus que sa façon de s'exprimer : *"parole du maître : bonne présence de l'enseignante", "la parole est précise, claire, calmante".* On relève néanmoins parfois des conseils en ce sens : *"au moment de l'entretien, je suggère à M. x de choisir le moment du regroupement collectif pour envoyer à ses élèves des modèles langagiers enjoués et construits... ", "le langage de l'adulte joue autant sur la richesse du vocabulaire que sur la forme utilisée (affirmative, exclamative, interrogative...)".*

Les contraintes liées à la situation de communication sont peu évoquées, même si les programmes invitent à le faire. Ainsi ceux de 1986 pour l'école maternelle *("Le maître doit tenir compte également de la nature de la langue utilisée. Cette langue […] correspond à des situations et des intentions différentes, et comporte de ce fait divers registres.")* ou ceux de 1995 pour le cycle 3 (*"Il est nécessaire […] d'entraîner les élèves à […] utiliser à bon escient les registres de langue en fonction des situations")* rappellent explicitement la relativité des

normes linguistiques et soulignent la relation entre registre de langue et situation de communication ou d'énonciation.

A fortiori on n'aborde pas la question de la correction de l'expression que pourtant les programmes n'éludent pas. Ainsi peut-on relever dans les programmes de 1985 pour l'école élémentaire *: "les exercices ont pour but d'habituer [l'élève] à exprimer ses idées de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser son vocabulaire. […] Il convient donc que la pratique de l'oral, libre et confiante, ait toujours pour effet d'accroître simultanément la facilité et la qualité de l'expression, en particulier pour les élèves dont la pratique sociale ou familiale est la plus éloignée de celle de l'école"* ou dans les compétences de fin de cycle 2 définies en 1991, *"l'enfant doit pouvoir […] s'exprimer correctement et utiliser une syntaxe plus complète"* et dans les programmes de 1995 pour le cycle 2 : *"le maître […] conduit l'élève à prendre la parole, à écouter les autres, à formuler de façon simple et correcte ce qu'il veut dire. Il exige progressivement une plus grande clarté et une meilleure organisation du propos."*

Les inspecteurs, lorsqu'ils se réfèrent à une norme, renvoient implicitement à celle de la langue écrite : "*lire et relire les mêmes histoires aux enfants, leur présenter ainsi des modèles langagiers issus de la littérature, leur permettre l'appropriation par la répétition, la reformulation et l'échange, est un des moyens privilégiés de développer le langage chez les enfants d'école maternelle".* On ne rapporte pas le registre de langue à la situation de communication sans doute parce qu'on vise simultanément l'amélioration des capacités langagières et la préparation du passage à l'écrit.

> *On voit à la lecture des rapports d'inspection que si l'oral est constamment présent dans les classes, pour les IEN la problématique reste le plus souvent centrée sur les conditions de la communication dans la classe et la participation des élèves. En revanche, l'oral lui-même ne fait guère l'objet de remarques, son rôle dans la structuration de la connaissance n'est pas réellement mis en évidence, pas plus que le développement des compétences nécessaires à une communication efficace. Les inspecteurs ne semblent pas souvent être explicitement attentifs au fait que l'activité langagière relève d'un apprentissage à l'école maternelle. S'ils s'attachent au dialogue pédagogique par lequel se construisent les connaissances à l'école primaire, c'est le plus souvent pour qu'on obtienne une compréhension exacte des consignes ou que l'on rassemble des formulations éparses dans une rapide synthèse. Ils privilégient en cela la conduite collective de la classe. L'évocation d'un dialogue singulier permettant de corriger une erreur ou un contresens, de remettre sur la voie d'une démarche correcte est plus rare.*

L'ORAL À L'ÉCOLE MATERNELLE

Les attentes de l'institution

L'école maternelle apporte aux enfants un cadre nouveau de communication : ils découvrent alors les contraintes de groupe - notamment s'ils n'ont pas connu la crèche, la garderie ou le jardin d'enfants - en même temps qu'ils se familiarisent peu à peu avec des activités et des modes d'expression nouveaux.

Les programmes de l'école maternelle traduisent cette vocation particulière en inscrivant le langage au sein de deux domaines d'activités différents :

- le chapitre *Vivre ensemble* incite les maîtres à mettre en place des situations de communication où l'élève puisse se situer, participer à des échanges verbaux avec l'adulte et ses camarades, prendre la parole dans une discussion et écouter l'autre. On insiste sur la nécessité de prévoir des situations offrant de vrais sujets de discussion, de vrais problèmes à résoudre ;

- le chapitre *Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit* présente comme complémentaires les activités très diverses, ayant une finalité propre, mais qui permettent de "lier l'expérience au langage" et les moments de langage proprement dits durant lesquels "les acquis implicites des enfants deviennent l'objet d'exercices spécifiques et constituent le matériau même de l'activité de la classe". Ces moments, qui conduisent l'élève à "prendre conscience du sens du langage", sont explicitement reliés à l'initiation au monde de l'écrit.

Ce chapitre demande au maître d'associer des activités centrées sur :

- les sonorités de la langue (comptines, chansons, jeux rythmiques, jeux de rimes, répétition de structures syntaxiques, par exemple dans des refrains...) ;
- le lexique ;
- l'écoute ;
- la découverte de l'écrit (examen et mise en ordre de livres, examen de textes écrits, interprétations collectives, correspondances entre lettres et sons...) ;
- production de textes (dictée à l'adulte, exercices d'écriture...).

Les rapports d'inspection concernant l'école maternelle évoquent tous l'oral, évidemment central pour les enseignants comme pour les inspecteurs. Une grande attention est portée à l'organisation de la communication, à la participation de chacun, à la prise en compte de la parole des enfants, à la spontanéité des échanges, à l'authenticité des situations. En revanche, l'amélioration des capacités langagières est rarement évoquée, si ce n'est sous l'angle de l'enrichissement du lexique, et ne sont guère abordées la clarté de l'élocution, la structuration syntaxique des énoncés ou l'organisation du discours.

L'observation des classes

L'oral est présent dans toutes les activités de l'école maternelle

À l'école maternelle l'enseignement de l'oral est affiché explicitement dans les emplois du temps des classes comme dans les préparations des maîtres. Des situations sont consacrées à l'apprentissage de la langue orale en petite section (PS) et moyenne section (MS) particulièrement, le travail oral en grande section (GS) étant davantage orienté vers le passage à l'écrit. En outre, l'oral est constamment présent dans les diverses situations d'apprentissage, quel qu'en soit l'objectif premier. L'enseignant est au coeur de la communication, les échanges se faisant entre lui-même et le groupe plus qu'au sein du groupe et les autres adultes présents (ATSEM, aide éducateur) ayant là un rôle très effacé.

La séance de langage, en situation de regroupement collectif, demeure la référence presque constante. Les "rituels" du matin sont à cet égard un moment privilégié dans toutes les classes ; mais, fréquemment stéréotypés et identiques de la petite section à la grande section, ils ne constituent plus alors une situation de communication significative et cessent progressivement de mobiliser l'attention des élèves. D'autres moments de langage sont prévus dans la journée et font appel à des supports variés, chants et comptines, albums lus par le maître, racontés par un enfant, affiches, images, photos permettant d'évoquer un événement qui a marqué la classe, d'un récit mimé par le maître et que les enfants "mettent en mots"... Si, fréquemment, la situation retenue comporte réellement un enjeu de communication, on rencontre également des situations simulées et dépourvues de tout enjeu : ainsi cette commande au Père Noël faite par tous les enfants successivement au moyen d'un téléphone hors d'usage, sans que soit prévu un quelconque récepteur de leur message...

En GS nombre d'exercices et jeux de langage préparent le passage à l'écrit qui semble occulter les préoccupations d'apprentissage de l'oral explicites en petite et moyenne sections. Ils visent tantôt à favoriser le repérage et la reconnaissance de phonèmes, et ils sont souvent associés à leur reconnaissance écrite ou à des travaux d'écriture, tantôt à familiariser les élèves avec le code écrit. Ainsi, par exemple, la dictée à l'adulte devient un moment de manipulation et construction du langage : les élèves sont conduits à formuler à l'oral des énoncés qui progressivement se rapprochent de ceux de l'écrit et à construire des textes ''cohérents'' que l'on ne trouve guère en situation de communication orale.

Les différents domaines d'activités de l'école maternelle servent de support aux apprentissages langagiers dans toutes les sections. Ainsi la séance de motricité conduit-elle à expliquer et à faire reformuler des consignes, à décrire ce que l'on a fait et à associer ainsi "le dire" et "le faire". De même la séance de mathématiques est l'occasion de confronter des démarches, de justifier un résultat... Les réponses des enseignants à l'enquête font apparaître de façon nette combien chaque activité a des finalités multiples qui se croisent en permanence.

La notion de "bain de langage" reste prégnante dans les représentations et les pratiques des maîtres. En règle générale, les enseignants parlent beaucoup, s'efforçant d'offrir aux enfants une langue riche et structurée, jouant également sur l'intonation et la gestuelle. Le maître raconte, lit, mais surtout anime et régule les échanges, distribue la parole, énonce les règles de prise de parole, les contraintes, formule les consignes et les fait reformuler, effectue les rappels à l'ordre.

Les enseignants ne laissent guère s'installer le silence, ils interviennent eux-mêmes sans laisser aux élèves le temps nécessaire à la réflexion, à la prise de parole, à l'élaboration de l'énonciation. La parole des enfants est de ce fait le plus souvent brève, les échanges sont centrés sur le maître. On observe peu d'échanges entre enfants, sinon lors de jeux libres dans les coins jeux ou au moment du goûter... Ils sont exceptionnellement le résultat d'une situation organisée à cette fin.

L'aide à l'acquisition du langage est ressentie comme difficile, parfois contradictoire avec la communication elle-même. Les maîtres font néanmoins reformuler et reformulent eux-mêmes pour élaborer une phrase complète à partir d'une réponse souvent limitée au mot.

L'enseignant précise le lexique ou enrichit la syntaxe ; la reformulation a pour objectif autant la compréhension que la correction phonologique, lexicale ou morpho-syntaxique. Les objectifs langagiers, lorsqu'ils sont explicites, concernent essentiellement le lexique - tantôt l'acquisition de mots désignant des objets et permettant de décrire, tantôt celle des marques spatiales et temporelles...- et ne concernent que plus rarement les structures langagières.

Malgré sa place centrale l'oral ne fait que rarement l'objet d'une programmation fondée sur une progression. Les enseignements sont structurés par projets, les activités sont planifiées à la journée ou à la semaine, sans que soient définies de progressions pour une période ou pour l'année, *a fortiori* sur l'ensemble du cycle.

De même, l'évaluation de l’oral demeure difficile pour les maîtres : les enseignants ne prévoient et ne mettent en oeuvre aucune procédure d'évaluation de l'oral des enfants ou se limitent à l'appréciation quantitative de la prise de parole. Certains, pourtant, s'essaient à définir des critères d'évaluation *(prend volontiers la parole et peut s'adresser à l'adulte, à un autre enfant, au groupe ; peut construire une phrase simple, complexe, avec des mots de liaison, avec des notions spatiales, temporelles...),* sans que pour autant les modalités d'observation des enfants soient précisées : l'évaluation immédiate des acquisitions n'est guère présente, ce qui est normal car elle n'est pas significative, mais les inspecteurs ont également relevé peu de tentatives d'évaluation différée. Parfois, pourtant, on essaie de mesurer effectivement les évolutions observables : ainsi une maîtresse note systématiquement *in extenso* les interventions des petits pour suivre les évolutions dans la durée. Néanmoins on est généralement loin d'une évaluation qui permettrait d'adapter les situations à l'évolution des acquis et au rythme des enfants, par exemple par la mise en place de groupes de besoin.

Des activités langagières variées

Les observations de classe comme la lecture des fiches établies par les maîtres pour expliquer leurs démarches dans les situations auxquelles ils font le plus souvent appel permettent d'esquisser une typologie des activités langagières les plus fréquentes : la prise de parole courte, la recherche d'un discours ordonné, la recherche de réponse à une situation-problème, les situations mettant en jeu des arts et techniques de l'oral.

➢ *La prise de parole courte, contrainte ou non*

Répondre à une sollicitation verbale de l'adulte ([10])

Reformuler une verbalisation courte de l'adulte

Il s'agit à la fois de la prise de parole libre, dans le contexte familier des actes de la vie quotidienne que sont le goûter, l'habillage etc., prolongement naturel à l'école des échanges de la maison, et des interventions visant à l'organisation et la régulation de la classe. De façon constante on cite à cet égard la reformulation et l'exécution de consignes, par exemple pour le lancement de jeux à règles, ce qui introduit un langage contraint dans son contenu et dans sa forme.

[10] Les rubriques indiquées en italique pour chaque type d'activité langagière correspondent à celles que les maîtres ont le plus fréquemment renseignées dans le questionnaire qui leur était proposé.

Travail permanent dans la classe, ces activités ne font pas l'objet de programmations explicites. Les enseignants concernés estiment faire reprendre toute l'année les verbalisations courtes, notamment les consignes, parfois en situation significative : un groupe à un autre groupe qui n'a pas encore participé à l'activité, les grands aux petits dans une classe à plusieurs cours.

Les occasions d'échanges sont en fait variées et fréquentes, mais les enseignants n'en mesurent pas l'intérêt et ne "didactisent" pas ces situations.

➢ *L'élaboration collective d'un discours ordonné*

L'école maternelle met en place une série d'activités visant à amener les enfants à construire un discours ordonné, le plus souvent de l'ordre de la narration ou de la description :

- *Commenter verbalement une situation, une action au moment où elles se déroulent, immédiatement avant ou après coup ;*
- *Reformuler les verbalisations longues de l'adulte ;*
- *Parler sur une image ou une série d'images ;*
- *Raconter un événement passé (annonce de nouvelle, récit d'un événement vécu etc.) ou un événement imaginaire (histoire, récit etc.).*

Ces activités prennent appui le plus souvent sur des supports préparés par les enseignants, parfois avec l'aide des parents. Le support, particulièrement l'image, facilite la prise de parole des élèves "faibles parleurs", et se révèle ainsi moins discriminatoire que la parole libre, par exemple le récit de ce qui s'est fait à la maison. Parmi les supports les plus fréquemment utilisés, on signale :

- des histoires racontées ou lues par le maître ;

- des écrits illustrés variés : albums, contes, recettes, notices de montage ;

- des images : images d'album, photos se rapportant souvent à des événements de la classe (ou permettant de les évoquer), productions des élèves en arts plastiques, tableaux, affiches, images séquentielles, parfois des images de l'édition conçues pour donner lieu à un dialogue thématique (un cas observé, avec un objectif de compensation de difficultés sociales) ;

- l'expérience de la classe : séance de motricité, expérimentation ou observation faite dans la classe, sortie, classe de découverte ;

- thèmes travaillés en classe : fêtes, saisons ;

- rarement, un support audiovisuel ou informatique, l'audiovisuel semblant pour l'instant davantage conçu comme un outil de communication avec les parents que comme support d'activités pour les enfants. L'outil informatique n'a pas été utilisé dans l'échantillon de classes observé.

Dans ce type de situation, les maîtres disent viser à amener les élèves :

- à prendre la parole devant un groupe et à parler de façon audible ;

- à "raconter dans l'ordre", à reconstituer la chronologie d'un récit, d'un événement, à utiliser les marqueurs de temps et de lieu, à repérer les personnages et leur rôle dans l'histoire, c'est à dire à organiser un discours ;

- à enrichir leur lexique ;
- à utiliser les temps de l'indicatif et de nouvelles structures syntaxiques.

Les objectifs des maîtres se diversifient avec l'âge des enfants : on vise à faire participer les tout petits, à les amener à passer de la communication non verbale à la communication verbale ; pour les petits, on cherche à passer de la phrase simple à la phrase complexe, parfois apparaît l'objectif de faire saisir la chronologie de l'histoire. Puis, avec les moyens et les grands, on voit s'affirmer les objectifs d'écoute, de compréhension et restitution du sens général du récit, de repérage du rôle des différents personnages, des lieux, des temps forts de l'action. À quoi s'ajoute une recherche d'amélioration des capacités langagières : réinvestir le vocabulaire acquis, utiliser des connecteurs, utiliser différents temps des verbes, les employer de manière cohérente.

Les activités sont le plus souvent collectives : c'est le groupe qui reconstitue l'histoire, met en mots la recette... ; dans d'autres situations (description d'une image ou commentaire d'une reproduction en arts plastiques), on privilégie l'intervention d'un enfant, les autres réagissant pour apporter leur point de vue, corriger, préciser, compléter ce qui a été dit. Dans la majorité des cas, il s'agit d'une activité très encadrée par les questions du maître et qui donne lieu à des réponses brèves de chaque élève. De fait, la parole est largement contrainte par l'attente du maître, qui souvent formule des questions de plus en plus fermées pour obtenir la réponse attendue. C'est l'enseignant qui, par sa façon de guider, amène les enfants à ordonner le discours, alors que ces derniers sont capables de le faire s'ils disposent de supports adaptés (image, dessin etc.).

Certaines de ces activités conduisent à des productions que l'on conservera : les unes, correspondance scolaire, album de classe par exemple, élaborées par dictée à l'adulte, s'inscrivent dans la perspective du passage à l'écrit, d'autres, comme les enregistrements sonores ou vidéo, tel le commentaire d'un diaporama réalisé par les enfants, peuvent être l'objet d'une présentation aux parents ou à une autre classe et se prêtent à un travail sur l'expression.

La programmation résulte en général des thèmes et projets de la classe. Le rythme des séances consacrées à ce type de situations est souvent régulier : par exemple, pour ce qui concerne les activités fondées sur des images, les enseignants prévoient un rythme qui va de quinze séances par an jusqu'à une à deux séances hebdomadaires.

Dans de rares cas, la programmation recouvre une progression dans le choix de supports de plus en plus complexes. Ainsi, dans une MS, on privilégie en début d'année les images du coin accueil, le dessin d'un arbre à différentes saisons, pour arriver en fin de premier trimestre à la "lecture" d'un album à l'aide des images, puis au classement d'images séquentielles et au décodage d'une notice de montage d'un jeu en fin d'année. On signale également l'introduction d'éléments linguistiques, comme l'utilisation en fin d'année de verbes d'action pour décrire des photos.

- *Les situations problèmes*

Quelques situations observées avec les moyens et les grands sont de vraies situations problèmes introduisant des compétences qui relèveront des champs disciplinaires de l'école

élémentaire. Les objectifs de langage et de contenu sont alors étroitement imbriqués. On peut citer plusieurs exemples significatifs de ce type de situation :

- on rencontre classiquement dès la MS des moments de langage fondés sur la découverte d'une image masquée en tout ou en partie par des caches progressivement enlevés. Les enfants émettent des hypothèses, des interprétations et les justifient ;

- une activité numérique vise à dénombrer, ajouter une quantité à une quantité connue, comparer des collections, résoudre un problème d'échange. Le lexique spécifique est utilisé par la maîtresse et les élèves, les élèves expliquent leur démarche avec précision "après le 8, c'est 9, j'en ai gagné 1, ça fait 9 avec la rouge" ;

- deux élèves se font face de part et d'autre d'un écran. L'un d'eux réalise un tracé en décrivant ce qu'il fait (ou bien décrit une figure géométrique qu'il observe), l'autre représente la figure qui lui est ainsi décrite, les autres élèves étant en situation d'observation. La préparation, la mise en oeuvre et l'évaluation ultérieure amènent des échanges, introduisant des connecteurs logiques et chronologiques, des marques de cause, d'opposition, de conséquence.

Au cours de la recherche collective de réponse à une situation problème, l'oral est contraint par le contenu qui induit des exigences de forme, de précision dans le vocabulaire employé, de clarté dans l'énoncé.

➢ *Situations mettant en jeu des arts et techniques de l'oral*

Très fréquentes en maternelle, ces situations amènent les élèves à réciter, chanter ou inventer des comptines, des poèmes, des chansons. Pour les enseignants, le plaisir que prennent les enfants à jouer avec les mots et les sonorités (et sans doute à une activité qui se prolonge à la maison) favorise la découverte de la langue et permet de développer des capacités langagières tout en constituant une aide pour les enfants qui ont du mal à articuler ou à mémoriser. En outre ces activités permettent de découper l'énoncé en séquences plus ou moins complexes (attaques, rimes, syllabes, phonèmes) et de repérer les unités semblables (identification de phonèmes). On donne ainsi les moyens à l'enfant d'aborder les dimensions essentielles du principe alphabétique de notre code graphique.

La récitation et le chant de comptines, de poèmes, de chansons sont quotidiens dans la quasi totalité des classes, et reviennent souvent plusieurs fois par jour. Il s'agit le plus souvent d'activités collectives d'écoute et de répétition, amenant les élèves à manipuler des sons ; le travail de repérage des phonèmes est une constante ; les activités d'invention, de création sont beaucoup plus rares.

Dans ce domaine, on rencontre parfois une programmation explicite : une chanson, une comptine, une poésie, un jeu de doigts ou de mains nouveaux chaque quinzaine ; le choix des textes dépend largement du thème de travail (fêtes, saisons etc.). Cette programmation peut également recouvrir une progression liée aux difficultés lexicales ou syntaxiques, à la longueur des textes ou à l'introduction du dialogue.

À tous les niveaux un objectif de socialisation, de situation dans le groupe est annoncé : les maîtres font réciter ou chanter pour habituer à dire un texte à l'enseignant lui-même, à un

petit groupe ou pour toute la classe, une progression des attentes se dessinant d'ailleurs ainsi. En PS on insiste sur la prononciation, la clarté de la diction, la maîtrise du souffle, parfois, plus rarement, sur les acquisitions lexicales ou syntaxiques. En MS et GS, on développe les compétences d'interprétation : intonation, hauteur de voix, perception et rendu du rythme, chorégraphie… sans que disparaisse l'attention portée à la clarté de l'élocution. La mémorisation (dire sans se tromper), la découverte et la répétition de structures syntaxiques, l'enrichissement du vocabulaire, la récitation de nombres, le repérage de sons, de rimes, de syllabes constituent des objectifs de plus en plus présents.

Comptines, chants et poèmes sont en MS et GS le support d'activités visant le repérage d'assonances, de syllabes, de phonèmes au même titre que les étiquettes des prénoms, les jeux de rimes, la liste des mots rencontrés… Cet objectif fait l'objet de séances régulières mais non quotidiennes.

Les finalités en sont clairement définies : développer les capacités de discrimination auditive, amener à utiliser tous les sons, toutes les syllabes, à découper le mot en syllabes, à identifier un phonème au début d'un mot, à la fin, puis au milieu, à sélectionner les mots contenant tel ou tel phonème, à reproduire un phonème, à l'associer à d'autres pour fabriquer des mots. Certains enseignants construisent une progression explicite, par exemple en partant des phonèmes et des syllabes qu'ils pensent les plus audibles [a], [i], [pa], [ma] (de papa, maman), ou bien en fonction de la fréquence estimée des phonèmes dans la langue, en commençant par [a], [r], [l], [e], [s], [i], etc.

Les enseignants s'inscrivent dans la perspective du passage à l'écrit ("travail primordial pour l'apprentissage de la lecture", dit une maîtresse), les enseignants de moyenne section estimant simplement "semer", les fruits arrivant ultérieurement. Ils insistent souvent sur le plaisir que procure le jeu sur les sonorités, sur l'importance de stimuler la créativité des enfants, par exemple grâce à des situations insolites.

La mise en oeuvre dans les classes

Les modes d'intervention du maître influent sur la richesse de la communication et sur la qualité des productions des enfants. Il peut agir en amont sur la situation didactique ou, par ses interactions, pendant le déroulement de la séquence :

Les situations choisies

''La richesse du cadre pédagogique, des possibilités d'expérience et d'échanges qu'il recèle'', dit un inspecteur, apparaît déterminante de la richesse et de l'efficacité de l'oral. Parmi les situations le plus souvent décrites, quelques unes paraissent constituer un enjeu mobilisateur pour les élèves :

- La reprise immédiate de l'action ou l'événement qui vient d'être vécu par la classe ou bien l'évocation différée de l'expérience commune, comme dans cette classe qui a réuni des photos ou cartes postales permettant d'évoquer une sortie au port et les activités de pêche observées. Reliant étroitement le langage à l'expérience, ce type de situation mobilise les élèves qui recherchent collectivement le passé commun de la classe et confrontent leurs souvenirs, en réinvestissant le langage utilisé en situation.

- La recherche du possible ou du probable : le choix de thèmes ou supports ouverts, autorisant plusieurs interprétations ou ménageant une place à la surprise par l'insolite

qu'ils recèlent, amène les élèves à élaborer collectivement le sens du message, à expliquer ce qu'ils avancent et à prendre en compte l'intervention des autres. On rencontre ainsi des classes où chaque proposition est reprise et développée. Par exemple, au cours d'une séance de découverte progressive d'une image, puis du contenu d'un sac, la recherche des élèves tantôt prend appui sur les connaissances acquises par certains ou sur l'imagination, tantôt s'élabore par analogie. Les enfants enrichissent progressivement les idées proposées ; "l'idée circule, est amplifiée, parfois reformulée" observe l'IEN :

- *"Y'a des loups."*

- *"Les rennes, ils ont des bois sur la tête pour attaquer le loup".*

- *"Et ben moi j'ai vu le renne, il attaquait le loup..."*

Ou bien :

- *"Il est en colère, tu vois le traîneau, il est contre le trottoir et y peut plus avancer."*

- *"Il a cogné et il a perdu des cadeaux."*

- *"Il a peut-être perdu son porte monnaie."*

- *"Oui, il a perdu ses sous le Père Noël."*

Dans ces moments privilégiés, la fiction peut être abordée avec autant d'attention que le souci de dire la réalité.

- La recherche de l'exact : ainsi, dans cette classe où un élève doit représenter une figure cachée qui lui est décrite par un autre ; les consignes à donner imposent des phrases structurées, l'emploi de connecteurs et d'un vocabulaire topologique précis. La confrontation du résultat avec la figure initiale conduit à préciser et enrichir le lexique et la syntaxe. Dans telle autre classe, un jeu de numération est le support d'un raisonnement oral collectif.

A contrario on observe une absence d'échanges et des réponses d'un mot lorsque la situation ne mobilise pas les élèves ou lorsque l'enseignant n'en exploite pas la richesse potentielle : ''Le type d'enjeu [une description] ne permet pas le développement d'idées. […] L'insolite qui provoque à un moment donné des interrogations, donc des hypothèses, n'est pas exploité'', note un inspecteur qui souligne dans ce cas la pauvreté des échanges.

Le mode d'intervention du maître

- *Le mode d'interrogation*

D'une manière générale les maîtres interrogent beaucoup, certainement trop. Les questions sont souvent fermées, incitant à des réponses brèves, réduites parfois à un mot. Certains maîtres pourtant parviennent le plus souvent à formuler des questions ouvertes se prêtant à une réponse plus élaborée : *" Pourquoi les rennes sont-ils attachés ensemble ?"* ou bien *"Comment fait-on ?" "Qui peut me le dire ?"* Le maître suscite ainsi et

obtient des réponses complètes, parfois des explications, l'enfant justifiant sa réponse : *"C'est Henri qui en a le plus, parce qu'il est allé le plus loin".*

Les recherches collectives trouvent une forme plus aboutie lorsque l'enseignant sollicite tantôt un élève, tantôt le groupe, pour expliquer, contredire ou valider les propositions ou les résultats trouvés individuellement et que l'enseignant lui-même reformule les stratégies des élèves, les valide, pose des problèmes qui appellent la réflexion : "*Est-ce que vous aurez tous le même nombre de papillotes* ?" [les papillotes étant échangées contre des perles que les élèves obtiennent en lançant un dé portant des constellations de 1 à 3].

Dans ces situations, le maître aide plus qu'il ne questionne. Il parvient même parfois à faire naître le questionnement de l'enfant. Il s'agit en fait pour le maître d'apporter aux élèves l'aide dans la recherche qui leur permet de réussir la tâche impartie, ''l'étayage'' selon le terme adopté par J.-S. Bruner ([11]).

➢ *La patience dans le dialogue pédagogique : l'utilisation du silence*

Les enseignants dans leur majorité ne laissent pas s'installer le silence, craignant, semble-t-il, de perdre de vue l'objectif ou de laisser s'échapper l'attention du groupe : l'impatience est grande d'obtenir la réponse attendue, notamment en présence de visiteurs. On observe ainsi que "les temps de silence sont davantage comblés qu'exploités" ou bien que "la maîtresse s'empare fréquemment de la parole [...]. L'enfant commence, mais est interrompu". La nécessité d'attendre que les élèves aient pu concevoir une idée et la formuler n'est pas réellement prise en compte.

Un inspecteur signale une situation originale dans laquelle un enseignant exploite complètement le silence en demandant à ses élèves de "mettre en mots" un récit qu'il mime lui-même. En se mettant ainsi en retrait du dialogue pédagogique, le maître laisse à ses élèves le temps d'émettre et de confronter des hypothèses. Un véritable dialogue s'instaure entre les élèves, le maître n'intervenant que pour réguler le travail du groupe.

➢ *La singularisation de la consigne collective*

Les plus jeunes enfants acceptent difficilement d'être désignés par des énoncés qui les englobent dans le groupe et leur réponse varie selon que le maître s'adresse à eux personnellement ou non. Les séances de motricité voient différentes façons de donner les consignes, de faire les bilans, de réguler l'activité des enfants : "*si <u>tu</u> veux monter, <u>tu</u> passes derrière*" ou inversement "*<u>on</u> marche, <u>on</u> saute*". Une inspectrice note que l'utilisation du *tu* amène beaucoup de *je* dans une section de petits. Une programmation attentive de l'usage des pronoms de la première et de la deuxième personne ou de leurs substituts est certainement nécessaire..

➢ *La prise en compte de la parole de l'élève*

Prendre en compte la parole de l'enfant se révèle aussi très important, qu'il s'agisse de faire préciser aux enfants leur pensée, de valoriser leurs réussites ou d'exploiter leurs

---

[11] *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

réponses avant de recentrer le dialogue. Toutefois on observe très fréquemment que seules les réponses attendues sont prises en compte, ce qui ne laisse guère de place à l'analyse d'erreurs éventuelles et peut décourager les élèves d'intervenir dans le dialogue.

- *L'attention portée au rythme des enfants, à leurs acquisitions*

Les maîtres comme les inspecteurs repèrent des catégories d'élèves et, en se référant au classement en "bons parleurs", "moyens" ou "faibles parleurs", établissent de fait implicitement une hiérarchie entre eux. Trop souvent, ce faisant, ils s'attachent davantage à la quantité des paroles plus qu'à leur qualité (adéquation à la situation, pertinence, complexité, etc.). Dans bien des classes, on observe que les "faibles parleurs" sont peu ou pas sollicités. Certains enseignants relèvent que les "bons parleurs" tirent le profit le plus grand des situations proposées en maternelle, sans que l'on s'interroge, semble-t-il, sur les raisons qui font qu'un élève ne prend pas la parole.

Pourtant on tire peu les conséquences de ces constats : il est rare - et les inspecteurs alors le soulignent - que l'enseignant adapte son aide à la difficulté des enfants, modifie ses questions en fonction des réactions individuelles des enfants. De plus, on note peu d'interrogations sur l'organisation même des moments de langage. Si certaines équipes ressentent désormais l'urgence d'organiser des moments de langage spécifiques en groupes restreints, elles demeurent rares et on ne conçoit guère de situations permettant aux moins rapides ou aux moins bavards de prendre la parole (groupes de composition variable, parfois homogènes par exemple), ou on les exploite peu (situations duelles, lors de l'accueil, du goûter, du réveil...).

- *L'exigence à l'égard des énoncés des enfants : la reformulation*

Les enseignants, en faisant reformuler les énoncés des élèves, les conduisent à prendre conscience de l'efficacité ou de la non-efficacité d'une production orale et marquent l'importance qu'ils attachent à la parole des enfants. Ainsi, au cours d'une inspection de classe, un inspecteur relève que "la maîtresse n'hésite pas à dire à l'enfant qu'elle ne comprend pas ce qu'il cherche à lui signifier". Tel autre enseignant, en revanche, y renonce rapidement : ayant demandé à un élève de rendre compte à un autre groupe des activités de son propre groupe et d'indiquer les règles d'un jeu, l'enseignante, devant les hésitations et le manque de clarté du "porte parole", reprend la parole pour expliquer elle-même ce qui a été réalisé. C'est en fait une occasion manquée d'aider l'enfant à rechercher une formulation plus claire.

La recherche d'un énoncé compréhensible ne doit pas cependant conduire à rompre le dialogue au sein de la classe : il convient de laisser l'élève achever son idée avant de lui demander de la reformuler. On peut aussi utilement reformuler soi-même en proposant une phrase construite, que l'on cherche à s'assurer auprès de l'élève de la compréhension de son message ou que l'on veuille relancer la réflexion de la classe : "reformulation qui ne tarit pas l'expression de l'enfant, mais valide ou non une réponse pour rebondir sur une autre question." Lorsqu'ils reformulent l'intervention d'un élève, les maîtres l'enrichissent parfois, apportent un complément d'information. Ces "expansions"

semblent d'une efficacité particulière ([12]). Proche de cela, l'apport d'un terme précis au moment opportun favorise l'imprégnation lexicale : une maîtresse précise au cours d'un dialogue sur le traîneau du Père Noël "cela s'appelle un attelage".

- *L'influence de la parole de l'enseignant*

Avec les plus petits, jusqu'à trois ans au moins, la parole du maître ne prend sa signification que dans le contexte où elle s'inscrit : chaque fois que l'adulte dit ce qu'il fait ou ce que fait l'enfant, il apporte un langage efficace qui favorise l'acquisition. C'est le cas notamment dans les ateliers ou les interstices de la vie collective. Avec les plus grands, à partir de trois ans, ou trois ans et demi, l'adulte est d'autant plus efficace qu'il évoque devant les enfants, avec précision et clarté, ce qui a eu lieu et que l'on connaît déjà.

Ces prises de parole sont trop rares. En revanche, le maître raconte souvent ce qui va avoir lieu (consigne, projet) ou se situe dans l'imaginaire (contes, histoires), ce qui est difficile d'accès pour les enfants et ne peut donc suffire ; toutes les transitions doivent être ménagées.

En outre, les maîtres n'offrent pas toujours un langage suffisamment élaboré et explicite dont l'enfant puisse s'emparer. Certains s'attachent toutefois à utiliser une langue variée, d'une grande rigueur lexicale et syntaxique :

"C'est le tien, Maxime ? Où se trouve-t-il ? Tu l'as perdu où et quand ?" C'est le rôle modélisant de la langue du maître, référence dans un processus de construction de la langue, qui est alors pris en compte.

Conclusions du chapitre et propositions

L'oral est évidemment au centre de toutes les activités de la maternelle. Tous les échanges se font oralement, la consigne est orale, les apprentissages passent le plus souvent par la construction collective du sens. Pour autant, les apprentissages des élèves varient considérablement selon le mode de gestion de la classe. Pour que les échanges soient autre chose qu'un bavardage un peu vain, la situation proposée par le maître doit constituer un enjeu pour les élèves, soit qu'elle fasse référence à l'expérience commune (le rappel de ce qui s'est passé constitue souvent pour les enfants un véritable jeu), soit qu'elle constitue un problème à résoudre. Le dialogue devient alors significatif et mobilise les élèves. Il faut également que le mode d'intervention du maître favorise la réflexion et la prise de parole : il importe notamment que ses questions soient suffisamment ouvertes, que les élèves aient le temps nécessaire pour concevoir et formuler une réponse, que les réponses données soient prises en compte, y compris lorsqu'elles sont inattendues, "hors-sujet" ou erronées. La façon de revenir sur une énonciation maladroite est aussi d'une importance réelle, en ce qu'elle reconnaît l'importance du message de l'élève et lui permet d'en améliorer la portée. Les demandes de précisions, la reformulation amplifiée par le maître paraissent jouer un rôle important.

---

[12] Agnès Florin souligne que selon une étude expérimentale ce procédé semble "particulièrement efficace pour développer le langage des jeunes enfants dans ses aspects syntaxiques et sémantiques" (*Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses,1995).

Les enseignants comme les inspecteurs sont sensibles aux enjeux du "Vivre ensemble", "Apprendre à communiquer" des programmes et se concentrent sur la prise de parole de tous comme sur "l'authenticité" des situations mises en place. Ils sont généralement moins sensibles au domaine "Apprendre à parler" défini dans les mêmes instructions et n'attachent pas à l'amélioration de l'efficacité de la prise de parole la même importance qu'à la communication. En ce domaine, on ne rencontre guère de progression explicite pour le cycle, les thèmes de travail tiennent lieu de programmation sans que soient définis par l'équipe des maîtres les apprentissages langagiers dont chaque thème peut constituer le support. Continuité et évaluation de l'apprentissage de l'oral restent sans doute à concevoir. Et sans doute ne faut-il pas en laisser reposer toute la responsabilité sur les équipes, mais leur apporter des pistes de travail qui leur permettent d'élaborer des projets de cycle concertés, explicitant la progression des apprentissages au cours d'une année et d'une année sur l'autre.

La question de l'évaluation présente de réelles difficultés : l'évaluation de l'oral est compliquée, les critères comme les modalités d'évaluation ne sont aisés ni à définir ni à mettre en œuvre. Il est évident que l'évaluation des apprentissages langagiers, qui ne peut se faire que dans la durée (et non de façon immédiate), devrait se situer dans une perspective formative et ne pas constituer la base d'un diagnostic, *a fortiori* d'un pronostic. Pourtant le souci d'évaluer semble avoir pour premier résultat d'esquisser des catégories d'élèves sans qu'interviennent de dispositions permettant de faire évoluer les constats ainsi réalisés. Il y a là, semble-t-il, un risque préoccupant de mettre des élèves en difficulté. L'école maternelle, si l'on n'y prête garde, loin de résorber les inégalités entre les enfants, pourrait alors les accentuer ou les figer.

Quelques pistes de travail s'esquissent à l'issue de cette étude :

1. "Apprendre à parler" requiert à l'école maternelle une attention renouvelée. Il apparaît nécessaire de concevoir une progression des apprentissages qui se fonde sur l'évolution des supports et des situations. Cela amène à essayer de concevoir les uns et les autres en fonction de l'évolution physiologique, psychologique et cognitive des enfants. Il faudrait à cette fin familiariser les enseignants avec les étapes de l'acquisition du langage et vraisemblablement s'attacher à étendre et diffuser la recherche didactique sur ce point.

Sous leur forme actuelle, les programmes ne donnent pas d'indication suffisante pour établir des progressions au sein d'un cycle, les objectifs pouvant être très généraux (''Apprentissage de la prise de parole dans une discussion, de l'écoute de l'autre, de la prise en considération de sa parole'', Programmes de l'école primaire de 1995, page 22) ou trop ambitieux du fait même de leur imprécision. Il importe en particulier de mieux dégager trois étapes successives dans l'évolution de l'action du maître :

– le soutien de la première acquisition, essentiellement centrée sur le langage qui accompagne l'action et l'activité immédiates ;

– l'aide permettant à l'enfant d'évoquer ce qui n'est pas actuellement autour de lui (rappel, récit, projet) ;

– l'induction d'une première prise de conscience du langage en particulier dans sa dimension phonologique, par des jeux sur les rythmes et les sons, mais aussi

dans ses dimensions syntaxiques et lexicales, sans oublier la dimension discursive (sensibilisation à l'organisation du récit en particulier).

Il est certes nécessaire de rappeler l'importance de l'élaboration dans les écoles d'un projet de cycle permettant de préciser le rôle de chaque classe dans la construction des compétences visées, mais on ne peut sans risque d'inefficacité laisser reposer sur le terrain toute la responsabilité effective d'une réflexion opérationnelle. Il faut apporter aux maîtres formation pédagogique et didactique qui les aident à susciter et exploiter dans le feu de l'action les échanges dont l'enfant a besoin.

Il ne faut pas non plus oublier que le français n'est pas la langue maternelle de tous les enfants : si jusqu'à quatre ans les actions conduites pour l'ensemble de la classe sont efficaces pour les primo-arrivants non francophones, il faut, pour les enfants arrivant plus tard, des interventions spécifiques auxquelles il est nécessaire de former les maîtres.

2. L'approche de la communication, bien qu'apparemment familière à chacun, mérite elle aussi attention :

** En termes de situation de communication, il apparaît souhaitable d'organiser les moments de langage en faisant une place aux différents types de situations susceptibles d'amorcer l'apprentissage de la communication (la prise de parole courte, contrainte ou non, l'élaboration collective d'un discours ordonné, les situations problèmes, les situations mettant en jeu les arts et techniques de l'oral). Sans doute faut-il rechercher moins des situations "authentiques" – les situations sont scolaires ne sont pas souvent authentiques au sens de naturelles – que les situations dont l'enjeu est authentique, c'est à dire réel et mobilisateur pour les élèves.*

** En termes d'organisation de la communication au sein de la classe : il est nécessaire de sensibiliser les maîtres à la nécessité de favoriser la prise de parole des élèves - et les interactions entre eux - par le choix des supports retenus comme par leur mode d'intervention personnel dans la classe. D'autre part, la question de la participation des enfants ne peut être éludée. Compte tenu de la surreprésentation des enfants nés en fin d'année dans les regroupements d'adaptation, on ne peut que s'interroger sur la prise de parole des plus jeunes à l'école maternelle (et sur les pronostics induits par les catégories que dessinent les enseignants). Plutôt que de se limiter au constat de l'inégalité de la prise de parole des enfants, il faut s'attacher à prendre en compte les différences d'âge et de rythme d'acquisition en diversifiant par moments les modes de regroupement, en privilégiant pour les plus jeunes et les "faibles parleurs" la verbalisation de l'expérience immédiate, par exemple à l'occasion d'une séance de motricité, en exploitant les situations duelles qu'offre l'école maternelle, en s'appuyant sur les coins jeux... Il est également souhaitable d'engager les équipes de maîtres à déterminer des situations permettant d'analyser le rôle de la parole pour chaque élève et d'observer la progression des acquisitions lexicales et syntaxiques.*

Ces ambitions supposent que soient produits à l'intention des équipes de circonscription et d'école des outils complémentaires, par exemple sous la forme de

documents d'accompagnement des programmes. Ces éléments devraient bien évidemment trouver une large place en formation initiale et en formation continue. L'école maternelle devrait faire l'objet d'un traitement spécifique plus important qu'il ne l'est actuellement : l'oral doit faire partie du bagage de base d'un professeur d'école sortant d'IUFM affecté en maternelle.

LA PLACE DE L'ORAL DANS LES ENSEIGNEMENTS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

"Oral pour apprendre" et "oral à apprendre" sont difficilement dissociables à l'école élémentaire et le classement opéré par les enseignants comme par les inspecteurs pour répondre à la demande qui leur était faite se révèle souvent fragile. Ainsi range-t-on dans la catégorie "oral vecteur d'apprentissages" des activités de lecture à haute voix ou de lecture dialoguée, des moments de récitation qui relèvent évidemment de la pratique du langage oral mais que leur proximité de l'écrit fait considérer comme des moyens pour consolider l'apprentissage de la lecture. L'accent a tellement été mis sur l'idée que la lecture est une activité visuelle que peu d'enseignants considèrent qu'elle puisse être en relation avec la parole vive et que le destin d'un texte puisse être l'oralisation plutôt que la lecture silencieuse. De même, nombreux sont les maîtres et les observateurs qui considèrent les échanges destinés à "'élaborer" une notion (la notion de tolérance par exemple) comme un usage instrumental du langage oral visant un apprentissage notionnel alors qu'il s'agit d'abord d'apprendre à partager, dans une discussion, des opinions, des jugements, des hypothèses ou des raisons. Ainsi on a de la peine à distinguer deux dimensions de l'usage de la parole, conduisant l'une à construire des savoirs ou des savoir faire, l'autre à créer par un usage raisonné et normé du dialogue un consensus partiel qui permet de "vivre ensemble".

Oral et pratiques pédagogiques, l'oral pour apprendre

Une prédominance des situations de découverte dans les classes observées

Les moments d'explicitation orale des consignes, si fréquents à l'école élémentaire (en particulier en cycle 2 lorsque l'élève ne sait pas encore très bien lire) sont absents des séquences décrites par les observateurs. On peut imaginer que ces moments initiaux de l'acte pédagogique ne sont pas perçus en eux-mêmes comme du travail oral dans la mesure où la plupart des consignes scolaires relèvent de l'écrit et donc d'un acte de lecture. De même le travail de compréhension des textes en général n'est pas compris comme un moment de travail oral. Pourtant, bien conduit, il se présente comme un travail d'ajustement dialogué entre élèves ou entre adulte et enfants permettant de s'assurer que les représentations induites par le texte sont acceptables. Là encore, le fait que le support du travail oral soit un texte écrit laisse certainement penser que l'on se situe hors du champ de la pédagogie de l'oral.

Ce sont les moments de "découverte" (d'une situation, d'un support, d'un document, etc.) qui sont le plus souvent proposés lorsque l'oral est perçu comme un vecteur d'apprentissage. Tous les domaines du programme sont concernés même si les activités de "français" demeurent très largement majoritaires (lecture, production de texte, orthographe, découverte d'un album en BCD, description d'images, etc.). Les mathématiques également semblent

bien se prêter à ce moment de préparation orale ainsi que les activités physiques et sportives ou l'éducation civique.

Le support des activités présentées peut être une situation vécue (par exemple un jeu dans la cour dont il faut retrouver les règles afin de les ordonner dans ce qui deviendra une fiche de consignes) ; il peut aussi s'agir d'une image à décrire (l'illustration d'un manuel scolaire, la couverture d'un album) ou encore d'une situation-problème concrète qui induira l'usage d'instruments logiques ou mathématiques spécifiques (par exemple un catalogue de commandes de jouets à transformer en un tableau à double entrée présentant les jouets commandés par chaque enfant de la classe), au cycle 3 d'une expérience, d'un document de la BCD... L'essentiel, pour les maîtres, est de susciter, à partir du support utilisé, une activité de parole précise, rigoureuse et adaptée à son propos. Dans les cas les plus riches, l'oral permet au maître de s'assurer de ce que les enfants ont "vu", de les amener à l'expliciter en utilisant le vocabulaire adéquat, précis et convenant à la situation, et de vérifier qu'ils savent prévoir les actions à venir, qu'ils s'agissent d'opérations concrètes ou d'opérations intellectuelles. Le plus souvent, les maîtres cherchent à s'assurer que les élèves ont vu ce qu'ils devaient voir (ni plus ni pas assez). Ils font parler les élèves pour construire un objet prévu et ne prennent en compte que les réponses attendues laissant échapper ainsi les occasions d'analyser les démarches et de repérer les erreurs éventuelles. "Le maître reformule les seules propositions qui participent de ses intentions didactiques" écrit un inspecteur. À l'issue de ce moment d'oral, les enfants doivent être prêts à transformer ce qu'ils ont dit en un document écrit, texte, croquis, tableau...

On peut ainsi considérer que les maîtres ont conservé la pratique de "l'élocution" qui était prévue par les programmes de 1923 et qui est restée en vigueur jusque dans les années 1970 même si les programmes d'aujourd'hui n'y font plus explicitement référence. En désignant du terme de "moment de découverte" ce passage obligé (et recommandé) de toute séquence didactique, ils en ont certainement privilégié la dimension cognitive au détriment de la dimension linguistique. Il s'agit bien pour eux de "construire" collectivement des notions ou des savoir-faire cohérents, justes et précis. Ces moments de découverte valent aussi bien pour mettre en place des des connaissances (présentées verbalement), que des savoir-faire (séquences d'actions enchaînées susceptibles de produire un résultat, qu'il s'agisse de séquences gestuelles ou intellectuelles).

Une situation didactique insuffisamment maîtrisée

La principale question que pose cet aspect de l'usage de l'oral dans la classe réside dans l'absence de réflexion didactique sur les modalités à mettre en place. La situation de dialogue adulte-enfants qui prévaut à ce moment ne semble pas suffisamment maîtrisée. En effet, rien n'est prévu pour s'assurer que tous les élèves participent réellement à l'élaboration de cette verbalisation ; aucun dispositif ne permet de s'assurer que, lorsque le petit peloton de tête a construit une verbalisation cohérente, les autres élèves de la classe sont tous en mesure d'expliquer ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire.

Il est à remarquer que peu de maîtres prennent réellement le temps nécessaire pour faire évoquer les représentations spontanées des enfants comme cela a été souvent recommandé par les didacticiens des années 1970 et 1980. Ils vont plus directement à un guidage verbal susceptible d'amener sans trop tarder la verbalisation la plus adéquate. En

outre ce guidage est souvent réalisé pas en pas sans que la tâche globale de recherche d'informations ou de résolution de problème soit explicite pour les élèves. De la même manière, les enseignants ne s'attachent guère à permettre à un enfant qui propose une verbalisation inadéquate de trouver pourquoi elle ne peut être retenue et de corriger son propos jusqu'à ce qu'il soit acceptable. C'est pourtant là un moment d'analyse d'erreurs dont l'intérêt pédagogique est largement reconnu.

Pour beaucoup de maîtres, il s'agit davantage de conduire le groupe à définir le savoir qui pourra être transcrit sur le papier que d'amener les élèves à verbaliser une situation ou une action, concrète ou abstraite, et de faire apprendre ainsi un usage spécifique du langage oral. Il semble que les enseignants fassent l'hypothèse que l'apprentissage se fait d'une part dans les tâtonnements spontanés et les verbalisations qui les accompagnent, d'autre part ultérieurement dans la mémorisation du document qui aura été transcrit après ce moment de verbalisation. Tout se passe comme, si pour les maîtres, la formalisation écrite d'un savoir élaboré oralement ne constituait pas un moment d'apprentissage.

Il y a certainement là un vrai problème. Le guidage dialogué par l'adulte vers la verbalisation adéquate d'un savoir ou d'un savoir faire est un élément majeur de l'apprentissage. Pourtant, s'il est largement utilisé, il ne fait pas souvent l'objet d'une réflexion didactique. On ne cherche pas suffisamment à en améliorer la portée ni surtout à en étendre le bénéfice à *tous* les élèves.

Didactiques de l'oral, l'oral à apprendre

Pour décrire cette deuxième modalité d'usage de l'oral dans la classe, les deux sources dont on dispose - observations de séquences pédagogiques, réponses des enseignants au questionnaire remis par les IEN - sont relativement concordantes. C'est la récitation qui est le plus souvent évoquée comme prototype d'exercice oral. La lecture expressive et la mise en dialogue de textes sont moins présentes mais sont manifestement utilisées par les maîtres dans une perspective proche : permettre aux élèves de mieux exprimer par la voix la signification des textes. Presque à égalité, arrivent ensuite des situations de parole collective qui partent soit d'une expérience vécue, soit d'un texte lu, mais visent l'une et l'autre à faire dire (le plus souvent sous la forme d'un récit structuré) ce que l'enfant connaît déjà. Moins fréquemment cités, mais encore présents, en particulier lorsque les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, des exercices structuraux visant à faire acquérir, à l'oral, les structures correctes de la langue. Enfin, est toujours considéré comme un exercice oral le moment de discussion du matin ou de fin de semaine qui conduit soit à réguler la vie de la classe, soit à discuter sur des thèmes variés.

Il est intéressant de noter que de nombreuses séquences "orales" citées par les observateurs (récitation d'une poésie, élaboration orale de réponses à une situation problème, etc.) ne sont considérées comme apprentissage de l'oral que si elles se poursuivent par une discussion collective. Cette conception renvoie sans doute davantage à l'esprit et à la lettre des instructions officielles de 1972 qu'à celles qui ont été promulguées depuis. Enfin, comme en maternelle, il faut remarquer que les enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ne sont pratiquement jamais considérés comme devant bénéficier, dans le cadre de la classe, d'une attention spécifique.

L'expression orale de textes écrits

Un premier groupe d'exercices vise à faire travailler l'expression orale de textes écrits, mémorisés ou non : récitation de poèmes, lecture expressive de textes en prose, récitation ou lecture de textes dialogués, etc.

- La récitation, presque toujours associée à la poésie, est signalée dans toutes les classes comme une activité régulière. Le plus souvent on travaille au travers de la poésie le message qu'elle véhicule (mise de ton susceptible de mimer les émotions supposées constituer le "sens" du texte), ou les procédés syntaxiques ou lexicaux répétitifs qu'elle met en oeuvre (les textes jouant sur ces effets sont très souvent utilisés). Les phénomènes prosodiques du français, qu'il s'agisse de prose ou de vers sont peu connus des maîtres qui ne prennent guère en compte le rythme du vers, la durée des syllabes, l'accentuation, les jeux de rimes ou d'assonances.

- La traditionnelle lecture expressive de textes en prose, qui s'amorce au cycle 2 et se développe au cycle 3, pose les mêmes types de problèmes. Au cycle 2 surtout, elle se distingue en fait peu du travail de reconnaissance et d'articulation correcte des mots. Il est vrai qu'à ce niveau la lecture expressive constitue certainement un effort trop grand pour un enfant qui n'a pas encore totalement automatisé ses procédures de déchiffrage. Il peut en être de même au cycle 3 pour certains élèves chez qui on constate encore une lecture hésitante, des difficultés d'articulation, de respect du rythme de la phrase. Même lorsqu'on en reste comme on devrait alors le faire à la lecture courante, le travail demeure implicite et l'on sent que les maîtres ont peu de moyens pour aider leurs élèves. On sait constater que l'enfant a des problèmes d'articulation, qu'il ne retrouve pas la ligne prosodique de la phrase, bref qu'il ne lit pas couramment. On ne sait pas comment lui permettre d'y parvenir.

- La lecture dialoguée reste une activité très prisée de l'école élémentaire. Il semble que ce soit là le moyen d'attirer l'attention des élèves sur les problèmes d'expression (une réplique se "dit" mieux qu'une description). De plus, le dialogue permet d'esquisser de petites "mises en scène" soit directement, soit par la médiation de marionnettes ou de marottes. L'évaluation de ces exercices est d'autant plus difficile qu'on ne sait pas vraiment jusqu'où les travailler. Le plus souvent on se contente d'une tentative ou deux et l'on vise surtout à ce que tous les élèves se soient essayés à ce moment d'oralisation. Les situations les plus délicates sont peut-être celles où l'on demande aux élèves de porter un jugement sur les prestations de leurs camarades. Les résultats obtenus sont très loin de constituer les bases d'un "travail" de l'oral, sauf peut-être lorsque des critères d'observation ont été élaborés par les élèves.

  Quelques maîtres, de cycle 3 surtout, engagent les élèves vers la découverte du jeu théâtral, à partir de scènes ou saynètes dialoguées, souvent extraites du répertoire traditionnel de l’école. Il s'agit plus d'entraîner les élèves à dire des textes dialogués avec une gestuelle appropriée que de proposer les rudiments d'une culture théâtrale, qui ne s'amorce qu'à l'occasion de sorties au théâtre. On observe que les enfants s'investissent facilement dans ces activités et qu'ils prennent la parole plus aisément. Les exercices et jeux d'improvisation orale sont en revanche très rares.

Les pratiques traditionnelles de l'école qui trouvaient leur couronnement dans la "lecture expressive", tout en restant toujours très utilisées, ne sont plus structurées comme elles ont pu l'être autrefois par la fréquence de leur usage dans la vie ordinaire, ni par des actions de formation spécifiques : que l'on pense, par exemple, aux concours de lecture expressive de la Troisième République qui jouaient un rôle d'émulation certainement aussi grand que le certificat d'études. Il n'est pas étonnant que les résultats restent, aux yeux des observateurs, souvent décevants.

Les pratiques discursives

Un autre ensemble d'exercices vise la production d'un texte écrit ou oral, ayant une forme discursive définie. Il est particulièrement intéressant précisément parce qu'il situe le travail de l'oral du côté de la maîtrise des discours plutôt que du côté de la maîtrise de la langue - dont les exercice structuraux seraient plus représentatifs - et parce qu'il permet d'élaborer à l'oral les différentes phases de la production d'un texte. Il est mentionné par les maîtres comme un exercice privilégié plus souvent qu'il ne fait l'objet de séquences présentées aux observateurs, phénomène fréquent pour des innovations didactiques recommandées par les formateurs mais ressenties comme périlleuses. Sous des formes différentes, ces exercices sont très présents tout au long de l'école élémentaire comme à l'école maternelle, davantage centrés sur le discours narratif au cycle 2, se diversifiant au cycle 3 alors que s'amorce le recours à une production directe de textes écrits.

- Le premier type d'exercice relève de ce l'on appelle le plus souvent la "dictée à l'adulte". Il s'agit de faire construire un petit texte que le maître prend sous la dictée pour travailler toutes les contraintes de la textualité : organisation du texte, mise en mots, cohésion et cohérence. Au cycle 2, on essaie le plus souvent de partir de l'expérience des élèves, donc de rappeler une expérience vécue antérieurement par la classe ou par un élève. On pratique aussi au cycle 3 la construction collective d'un récit de fiction. Pour faciliter ce travail on s'appuie sur une représentation graphique préalable de l'expérience (dessin) ou sur des photographies prises à cette occasion, ou bien encore sur une situation mimée par un groupe d'élèves. Les maîtres semblent donc considérer que l'évocation des représentations reste difficile et qu'il est nécessaire pour mener collectivement ce type d'exercice de recentrer l'expérience vécue sur des aspects bien définis. On peut aussi se contenter d'une évocation orale sans passage à l'écrit : il s'agit alors d'une étape intermédiaire qui vise surtout à constituer la verbalisation du réel. Lorsque, au contraire, on associe ce moment d'oral à un prolongement écrit, on met particulièrement l'accent sur tous les phénomènes de cohésion du texte (chaînes des substituts du nom, connecteurs, relations temporelles). On retrouve bien là les grands principes de l'élocution même si les justifications situent l'exercice soit du côté d'une familiarisation avec le récit, soit du côté d'une initiation aux structures formelles des textes.

- Le deuxième type d'exercice consiste à reformuler un texte entendu ou, plus rarement, lu. L'objectif n'en est pas unique. Certains maîtres s'attachent à imprégner les élèves de structures de discours et de phrases bien formées, correctes mais aussi élégantes. L'exercice s'apparente alors aux exercices d'imprégnation des années soixante-dix/quatre-vingt (reconstitution de textes par exemple). Pour d'autres maîtres, moins nombreux, ce type d'exercice vise à travailler la compréhension des textes lus ou

entendus. Dans ce cas, on fait l'hypothèse que dans les corrections successives qui seront apportées à la reformulation, l'enfant comprendra mieux le texte dont on est parti. Il convient de remarquer que ces exercices sont toujours collectifs et laissent une large part aux élèves les plus rapides, sans résoudre les problèmes des élèves les moins sûrs d'eux. Dans les observations comme dans les questionnaires, on insiste moins souvent sur les effets de mémorisation produits à cette occasion. Ce sont pourtant là des entraînements particulièrement efficaces de la mémoire verbale.

- La prise de parole individuelle préparée intervient au cycle 3, prudemment, sous plusieurs formes : bref exposé (2 à 4 minutes), préparation *d'interview* d'un journaliste, d'un artiste, d'un homme politique..., présentation d'un bulletin télévisé notamment. Ces exercices prennent pour support différentes disciplines du cycle 3, histoire, géographie, éducation civique, français par exemple. Ils se limitent souvent à l'élaboration d'un écrit qui est appris et oralisé. Mais on trouve aussi un réel travail de l'oral dans certaines classes : les maîtres déclarent alors pratiquer ce type d'activité fréquemment et les observateurs relèvent que les élèves y sont visiblement entraînés. Les objectifs sont clairement définis, la préparation du travail rigoureuse. S'agissant d'une recherche de groupe dont l'un des élèves sera le rapporteur, le maître définit nettement ses attentes, reprécise si nécessaire les consignes pour que la charpente de l'exposé soit construite explicitement. Pour une *interview* ou un bulletin télévisé, des techniques d'improvisation orale sont utilisées à partir de mots clés écrits au tableau permettant à l'élève d'organiser son propos. Ce type de travail donne lieu à une synthèse collective, parfois à partir d'un enregistrement : analyse de la clarté et de l'efficacité du discours produit, part du geste, de l'intonation, de l'adresse au public... Certains maîtres s'attachent à faire percevoir les différences avec l'écrit et à mettre en évidence les éléments non verbaux de la communication. Ces situations semblent d'autant plus efficaces qu'elles sont fréquentes et que la distribution des rôles n'est pas figée.

  Il faut remarquer que ces situations largement simulées se prêtent à une prise de parole construite, beaucoup plus longue que les interventions habituelles dans la classe ([13]), et peuvent favoriser des savoirs sociaux indispensables.

- Bien que beaucoup moins fréquemment utilisés, les exercices structuraux sont aussi évoqués. Ils renvoient à une conception plus classique de la langue, caractérisée par ses structures syntaxiques et par les principales transformations que celles-ci admettent. Ils sont signalés dans les cas où les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, mais également comme procédure de remédiation dans les interventions spécialisées ou comme détour pédagogique pour surmonter un obstacle, combler une lacune relevée dans la classe, la structure étudiée étant alors immédiatement réinvestie dans la situation qui en avait montré le besoin. Les inspecteurs relèvent l'aspect souvent trop formel de ce type d'exercice. Néanmoins l'utilisation maîtrisée d'exercices structuraux, comme celle

---

[13] Voir à ce sujet l'article de Claire Blanche-Benvéniste, "Langue parlée, genres et parodies", dans la revue *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, N° 17, *L'oral pour apprendre*. INRP, 1998. Il y est notamment souligné que les situations de parodie permettent d'observer chez les enfants des compétences linguistiques plus diversifiées et normatives que les situations naturelles.

d'autres techniques des méthodes de français langue étrangère ou de français langue de scolarisation, peuvent constituer un détour efficace dans les contextes évoqués.

- Proches des exercices structuraux, signalons aussi des activités qui peuvent être rangées du côté de la "production de textes poétiques" ou encore des rituels du matin (météo, etc.) et qui se fondent sur la répétition de structures syntaxiques contraintes : continuer un texte poétique sur un modèle donné, répéter des énoncés rituels, etc. Ce sont là des pratiques plutôt caractéristiques de l'école maternelle, qui continuent néanmoins à être utilisées et signalées au cycle 2.

- Les dialogues organisés, les discussions sont aussi cités parmi les exercices spécifiques de l'oral. Ils ont effectivement un rôle important dans la maîtrise des pratiques orales de la communication et du langage. Souvent limités à la régulation de la vie collective ou aux réflexions d'éducation civique, ils forment ailleurs une palette large, allant de l'échange ("Quoi de neuf ce matin ?") à la discussion sur des représentations et des opinions, au débat portant sur des jugements de goût (sélectionner un poème, un texte, une image et justifier le choix) ou visant à arrêter une décision collective. Des exemples intéressants de débat ont été relevés dans le cadre de la préparation d'un projet de loi pour le *Parlement des enfants.* Les observateurs sont très attachés à la bonne circulation de la parole et critiquent les maîtres qui la confisquent ou, ce qui est plus grave sans aucun doute, qui orientent le débat pour obtenir un résultat prévu au départ. Ils définissent le modèle d'un enseignant animateur chargé de maintenir une équité dans la prise de parole. Très souvent on intitule débat ce qui n'est que simple échange, sans s'attacher à définir une situation qui constitue un enjeu, sans veiller à ce que l'interlocution soit conduite vers les objectifs définis, sans prendre la mesure de l'importance des contraintes cognitives imposées par l'exercice (accepter le principe de non-contradiction, argumenter, etc.) ou en les limitant à des contraintes comportementales (attendre son tour de parole, écouter son interlocuteur, etc.). Il y a sans doute là une nécessité de formation pour dépasser l'échange formel et parvenir à de véritables débats.

Oral et vie scolaire : l'établissement, la classe

Les moments de régulation de la vie de la classe se prêtent bien à l'apprentissage du débat. Qu'il s'agisse d'élaborer des règles de vie de classe, d'assurer une régulation des conduites dans le groupe, de faire construire des notions constituées en valeurs ou simplement de prévoir un plan de travail, de préciser un projet de classe, on s'attache à parvenir à un usage du dialogue raisonné et soucieux d'autrui, respectant les contraintes comportementales et cognitives liées à ce type d'exercice. On s'engage ainsi dans un apprentissage de l'art de discuter et de négocier.

Les inspecteurs signalent l'existence de pratiques formalisées du débat au sein des classes et des écoles. Le cas n'est pas exceptionnel, mais ce type de pratiques a été rarement observé dans le cadre de l'enquête.

On note ici une "assemblée générale" des élèves de la classe de CM2 qui se réunit toutes les trois semaines, plus en cas de besoin. Dans un cadre définissant les sujets sur lesquels leur avis est réellement pris en compte, les élèves déposent des sujets d'ordre du jour dans une boîte, les débats sont sonorisés à l'aide d'un amplificateur, pris en note par un secrétaire

de séance et enregistré sur cassette audio pour faciliter le compte rendu. Ailleurs se réunit régulièrement un conseil de coopérative scolaire, comportant deux délégués élus par classe ainsi que le directeur et les aides éducateurs. Ou bien encore on cite le conseil général de l'école, composé de deux délégués par classe élémentaire, le directeur, les aides éducateurs, deux enseignants du réseau d'aide : les délégués élèves présentent oralement les propositions des classes et font un compte rendu du conseil le jour même. L'inspecteur note la cohérence des attitudes des maîtres des classes et du directeur pour gérer les prises de parole, impulser et réguler les échanges entre élèves et souligne à la fois le respect des règles de prise de parole, l'écoute des autres et l'enrichissement de la formulation des demandes, la justification des propos, l'habitude qui se crée d'argumenter pour défendre un point de vue. Tout cela n'a évidemment de sens que si les adultes laissent effectivement les élèves définir un choix dans le cadre tracé au départ. Toute manipulation du débat lui fait perdre sa légitimité pour les élèves. Il est important d'éviter toute dérive de cette nature.

Conclusions du chapitre et propositions

À l'école élémentaire, beaucoup d'apprentissages se construisent durant des moments de travail oral et étudier l'oral renvoie à des questions de pédagogie générale. Ainsi, dans tous les domaines d'apprentissage, les maîtres consacrent un temps à la découverte (d'un document, d'un texte, d'une expérience…) et font parler les élèves sur ce qu'ils ont observé. Ce moment trouverait sans doute une plus grande efficacité s'il était considéré en soi comme un moment d'apprentissage, si on portait plus systématiquement attention à faire énoncer les représentations spontanées des élèves, à faire expliciter, avec une langue appropriée, les observations et préciser les stratégies mises en œuvre. Ce type de verbalisation conduit en effet à la fois à préciser et formaliser la pensée et acquérir le lexique et les structures qui permettent une énonciation adaptée à la situation. Comme à l'école maternelle, cela implique de se donner le temps au cours du dialogue pédagogique de laisser les élèves réfléchir et construire leur réponse, de favoriser l'intervention des plus en retrait d'entre eux, donc d'accepter les silences, et de ne pas écarter *a priori* les réponses inattendues ou erronées. Il est également essentiel que la nature même du questionnement du maître appelle la réflexion.

De façon générale, le travail oral est étroitement lié à l'écrit. Ainsi, ce moment de découverte orale collective est le plus souvent la préparation d'une mise en forme écrite. Pourtant, le passage de l'oral à l'écrit n'est pas pour autant construit avec les élèves qui bien souvent portent sur le cahier un texte préparé par le maître et qu'ils devront retenir. On perd ainsi l'occasion de faire comprendre et maîtriser les termes souvent englobants et donc abstraits dont l'écrit fait usage. Les exercices de dictée à l'adulte et d'enrichissement progressif du texte collectif constituent pourtant des moments efficaces de l'apprentissage qui peuvent concerner les différents domaines de l'école élémentaire. Peut-être est-ce plus surprenant, les séquences où l'on travaille l'oral pour lui-même, les séquences "d'oral à apprendre" se fondent également très largement sur l'écrit dont ils prolongent – ou contrôlent – l'apprentissage. Rares sont les situations où l'oral fait réellement l'objet d'un apprentissage spécifique : les productions relèvent alors de tel ou tel genre qui impose des contraintes linguistiques déterminées.

Les observations faites de "l'oral pour apprendre" et "l'oral à apprendre" laissent percevoir des pistes d'amélioration, dont les unes pourraient se traduire dans les animations

pédagogiques comme en formation initiale et continue, et les autres donner lieu à des expérimentations dans les écoles.

- ***Dans le domaine de la gestion de la classe****, il se révèle nécessaire d'appeler l'attention des enseignants sur plusieurs points :*

- L'importance d'une verbalisation précise et rigoureuse pour la construction des apprentissages relevant du domaine disciplinaire concerné comme pour l'amélioration des capacités langagières : l'énoncé par les élèves de leurs observations comme l'explicitation des procédures employées doivent être encouragées à la fois pour faciliter la construction de la pensée et pour permettre à l'enseignant de repérer les erreurs et d'en rechercher l'origine. Dans le même esprit, il importe de sensibiliser les maîtres à la nécessité de prendre en compte toutes les propositions des élèves, y compris celles qui ne s'inscrivent pas dans leur projet didactique immédiat ou qui paraissent erronées.

- Le rôle du "guidage" de l'enseignant dans le travail de découverte collective, l'équilibre nécessaire entre une spontanéité qui n'est que bavardage et une directivité qui ne garde que l'apparence du dialogue pédagogique. Il faut ici souligner, comme à l'école maternelle, le rôle du silence pour laisser les élèves élaborer leur pensée et l'importance d'un questionnement ouvert.

- Le rôle du passage à l'écrit comme élément important de l'apprentissage, permettant de clarifier et de préciser la pensée, de fixer le lexique propre au savoir concerné.

- **Les situations de communication** *méritent de retenir l'attention.*

À la recherche très répandue de situations "authentiques", qui se confondent manifestement avec des situations naturelles peu propices à la production d'une parole élaborée, il serait probablement utile de substituer l'idée de situations constituant un enjeu authentique de communication.

Il semble que l'on puisse alors définir des situations qui se caractérisent par le cadre langagier qu'elles appellent : il peut s'agir de situations simulées, de jeux de rôle qui peuvent être le support d'apprentissages langagiers importants, mais également de débats, de brefs exposés, d'improvisations, par exemple, dont les techniques demandent un travail systématique et régulier.

Ces "genres" de l'oral nous paraissent devoir être mieux définis : ainsi faut-il réfléchir, par exemple, à ce que l'on entend par débat. Le cadre de contraintes qu'imposent ces "genres" de l'oral doit être clarifié, qu'il s'agisse des caractéristiques langagières liées au genre concerné ou des règles du jeu à respecter : ainsi, le débat, pour conserver le même exemple, s'il vise à rechercher une décision, doit voir ses conclusions respectées si elles s'inscrivent bien dans le cadre préétabli.

Ces approches pédagogique encore un peu incertaines pourraient être affinées au cours d'expérimentations conduites en académie, dont le but serait de préciser les genres les plus pertinents pour les apprentissages linguistiques et

sociaux attendus de l'école, d'en définir les contraintes, d'étudier comment les exercices qui en relèvent peuvent s'insérer dans les pratiques de classe, selon quelle fréquence...